

Küper, Wolfgang

Education for All in Südamerika fünf Jahre nach Dakar. Die Situation in Peru

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 28 (2005) 1, S. 24-28



Quellenangabe/ Reference:

Küper, Wolfgang: Education for All in Südamerika fünf Jahre nach Dakar. Die Situation in Peru -
In: *ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 28 (2005) 1, S.
24-28 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-61149 - DOI: 10.25656/01:6114

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-61149>

<https://doi.org/10.25656/01:6114>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Zeitschrift für
internationale
Bildungsforschung
und
Entwicklungspädagogik

28. Jahrgang · Heft 1 · 2005 · ISSN 1434-4688 D · Preis: 6,00 €



Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt"

Education for All - fünf Jahre nach Dakar

Aus dem Inhalt:

- Chancen und Grenzen für das Erreichen der Dakar-Ziele
- Quantitative und qualitative Bestandsaufnahmen zu „Bildung für Alle“
- Education for All in Asien, Afrika und Lateinamerika
- Perspektiven für den Dakar-Prozess bis 2015

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

28. Jahrgang März **1** 2005 ISSN 1434-4688D

Christopher Colclough	2	Prospects for achieving education for all
Amartya Sen	7	Deficiencies of Primary Education in India
Asit Datta	13	Zur Situation der Grundschulbildung in Bangladesch
Herbert Bergmann	17	Education For All five years after Dakar. The long road of Yemen
Sara J. Ruto / John K. Mugo	21	Free Primary Education in Kenya. The elusive dream – about to be reached?
Wolfgang Küper	24	Education For All in Südamerika fünf Jahre nach Dakar. Die Situation in Peru
Douglas Bourn	29	‘Interconnectedness versus Interdependence’. Reflections in response to David Selby
David Selby	35	Responding to Globalisation and the Global Condition. Technocratic Skills or Normative Ideals for Transformation?
BDW	40	Family Literacy/Globalisierungspartner Kommune?/Bildungsfachleute aus Tansania/„Break the silence“/Positionspapier des BMZ/Fachtagung zu Qualität
VENRO	45	Das Jahr 2005. Ein Schlüsseljahr für die Armutsbekämpfung!
	46	Kurzrezensionen
	53	Informationen

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 28. Jg. 2005, Heft 1

Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift: ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,- Einzelheft EUR 6,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Torsten Jäger, Linda Helfrich, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenschmitz, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Barbara Toepfer

Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik (verantwortlich) 0911/5302-735, Claudia Bergmüller (Rezensionen), Christine Schmidt (Infos)

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

Titelbild: UNESCO, Asit Datta
Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Wolfgang Küper

Education for All in Südamerika fünf Jahre nach Dakar

Die Situation in Peru

Zusammenfassung: Entgegen der bisherigen UNESCO-Annahme bestehen große Zweifel, ob in Südamerika und insbesondere in Peru die Dakar- und Millenniumentwicklungsziele im Bildungsbereich erreicht werden. Die Hauptprobleme sind die Bildungsqualität und die soziale Ungleichheit. Trotz einiger positiver Ansätze scheint es wegen der bestehenden politischen und gesellschaftlichen Bedingungen nicht sehr wahrscheinlich zu sein, dass die Bildungsqualität in Südamerika in absehbarer Zeit verbessert werden kann.

Abstract: Despite the hitherto hypothesis of UNESCO it is doubted whether South America and especially Peru could achieve the Dakar- and Millennium Development Goals for education. The main problems are the education-quality and social inequity. Even though South America has shown some positive innovations it is still unlikely that the education-quality could be raised considerably in near future.

Die allgemeine Situation in Südamerika

Der Regionalbericht für Lateinamerika und die Karibik zum 3. Monitoringbericht der UNESCO zur allgemeinen Grundbildung (EFA=Education for All) von 2005 stellt fest, dass trotz bedeutender Erfolge in der Universalisierung der Primarbildung in der Region die „Qualität ein wichtiges Problem“ bleibe. Während zwar der Überlebensindex im fünften Jahr der Primarschule in über der Hälfte der Länder der Region bei über 89% liege, gäbe es eine enorme Disparität zwischen der globalen Zahl der Schüler und Schülerinnen, die die Primarschule beenden, und denen, die nur ein Mindestmaß an kognitiven Kompetenzen beherrschten. Im Übrigen liege die Überlebensquote in Ländern wie Kolumbien (und El Salvador, Guatemala und Nicaragua) deutlich unter 70% (UNESCO/OREALC 2004, S. 1f.).

Das Bild Lateinamerikas hat sich in diesen ersten Jahren nach Dakar bei der UNESCO modifiziert. Erschienen zunächst die Bildungssysteme gerade in Südamerika weit fortgeschritten, so wird mehr und mehr deutlich, dass man auch hier noch weit davon entfernt ist, allen Kindern eine gute Grundbildung mit entsprechendem Wissen für das Leben zu geben. Dabei liegen die Probleme weniger in der frühkindlichen Erziehung,

im Geschlechtergefälle, besonders in der Primarschule, oder auch im Analphabetentum der Erwachsenen, sondern vor allem in der niedrigen Qualität und im sozialen Ungleichgewicht der Bildung. Dies wird am Falle Perus besonders deutlich.

Die mangelhafte Qualität der Bildung in Peru

In Peru, wie überall in Lateinamerika, setzte nach Jomtien eine gewaltige quantitative Erweiterung des Bildungssystems ein. In den 1990er Jahren konnte Präsident Fujimori angesichts dieser zahlenmäßigen Entwicklung erklären, dass Peru in kurzer Zeit das beste Bildungswesen Lateinamerikas erreichen würde. Im Jahre 1997 stufte der UNDP-Erziehungsindex Peru zusammen mit Chile, Argentinien, Uruguay, Guyana und Costa Rica in der obersten Gruppe der am besten entwickelten Länder in Lateinamerika ein. Zu einem ähnlichen Ergebnis kam die Weltbank vier Jahre später (Küper 2003a, S. 52).

Die vom Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educacion der UNESCO im Jahre 1997 durchgeführte Überprüfung der Schülerleistungen am Ende des dritten und vierten Schuljahres in mathematischen und sprachlichen Kompetenzen brachte ein anderes Ergebnis. Hier kam Peru im Gegensatz zu den UNDP- und Weltbank-Einstufungen in mathematischen Kompetenzen auf den letzten Platz aller zwölf teilnehmenden Länder und in den sprachlichen Kompetenzen auf den zehnten Platz weit hinter Ländern wie Brasilien und Kolumbien (Küper, 2003b, S. 10f.). Diese Ergebnisse waren für das Regime von Fujimori mit seinen großspurigen Ankündigungen im Bildungsbereich so schockierend, dass ihre Publikation untersagt wurde.

Eine Reihe weiterer nationaler und internationaler Untersuchungen haben diese Ergebnisse bestätigt. Das 1995 eingerichtete Sonderprogramm „Mejoramiento de la Calidad de la Educacion Peruana“ (MECEP) des Erziehungsministeriums hat eine „Unidad de Mediacion de la Calidad“ (Einheit zur Messung der Qualität) entwickelt. Zwischen 1996 bis 2002 wurden im Rahmen dieses Programms verschiedene Messungen der Lernleistung von Schülerinnen und Schülern im Primar- und Sekundarbereich durchgeführt. Nur knapp 10% der untersuchten Kinder zeigten eine Beherrschung der geforderten Wortschatz- und Rechtschreibübungen. Nach einer Un-

tersuchung der Schülerleistungen in vier Fachrichtungen der Primarschule (Mathematik, sprachliche Kommunikation, persönliche und soziale Entwicklung und Naturwissenschaften und Umwelt) jeweils im vierten und sechsten Schuljahr im Jahre 1998 wurden erhebliche Unterschiede zwischen staatlichen und privaten Schulen festgestellt. Die Privatschulen schnitten sowohl in der Primar-, als auch in der Sekundarschule besser ab. Es gab bedeutende Unterschiede in den regionalen Varianten und weniger bedeutende Unterschiede zwischen den Geschlechtern (lediglich in mathematischen Kompetenzen der Sekundarschule).

In der letzten nationalen Erhebung von Schülerleistungen im Jahre 2001 konnten nur etwa 10 % der Schülerinnen und Schüler die vorgelegten Texte korrekt interpretieren, auch in den mathematischen Kompetenzen schnitten sie sehr schlecht ab. Zudem gab es einen deutlichen Hinweis auf soziale Disparitäten im Bildungswesen: Während 34,8 % der Kinder insgesamt einfache Texte verstehen konnten, waren es nur 0,3 % in den interkulturellen zweisprachigen Quechua-Schulen (Küper 2003b, S. 14). Während insgesamt 53,8 % unterhalb des Basisverständnisses blieben, waren es in den Quechua-Schulen 98 %. Noch schockierender für die allgemeine Öffentlichkeit des Landes waren die Ergebnisse der ersten Beteiligung Perus an den PISA-Untersuchungen von 2000/02. Peru erreichte den letzten Platz. In der Lesekompetenz schafften 54 % der peruanischen Schüler nur das allerletzte Niveau. Im OECD-Durchschnitt waren dies 6 % (PREAL 2003, S. 7). Zusammenfassend kam ein Bericht von PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe) zu dem Schluss: „In den nationalen Prüfungen des 4. Grades lesen und verstehen kaum ein Drittel der Schüler die Texte angemessen und weniger als ein Viertel beherrschen nur mit einem Minimum den großen Teil der evaluierten mathematischen Kompetenzen. In den internationalen Untersuchungen von PISA verblieb die übergroße Zahl der evaluierten Jugendlichen in den niedrigsten Kategorien der Skalen“ (PREAL 2003, S. 5). Des Weiteren konstatiert der Bericht umfassende soziale Disparitäten: „Obwohl mit abnehmender Tendenz, bestehen große Verschiedenheiten im Hinblick auf Gelegenheiten und Resultate des Lernens entsprechend dem sozioökonomischen Niveau und der Wohnzone“ (ebd.).

Deutlich wird in diesen Untersuchungen, dass quantitative Ergebnisse wenig über den Erfolg eines Bildungswesens aussagen. Selbst wenn alle oder nahezu alle Kinder die Schule besuchen, heißt dies nicht, dass sie dort etwas Sinnvolles lernen oder dass sie diese erfolgreich beenden. Selbst wenn sie weiterführende Bildungseinrichtungen besuchen können, ist unklar, was mit ihnen im Anschluss passiert. Nach einer kürzlich veröffentlichten *Untersuchung* beenden lediglich 74 von 100 in Peru eingeschulten Kindern die Primarschule. Von diesen beginnen 69 die Sekundarschule und 49 beenden sie. 11 dieser Abschließenden besuchen die Universität. Viele der Jugendlichen haben kaum berufliche Perspektiven. Mehr als 300 000 Jugendliche zwischen 18 und 25 Jahren gehen keinem Studium oder einer Arbeit nach. Es entsteht eine gefährliche soziale Situation, die eine Fülle von Maßnahmen erfordert, um das Bildungssystem auf die wirklichen Bedürfnisse dieser Jugendlichen umzustellen (Chiroque Chunga 2004, S. 4).

Schwache Schülerleistungen auch in anderen Ländern Südamerikas

Diese Situation ist nicht auf Peru beschränkt, sondern gilt auch für andere südamerikanische Länder (UNESCO 2002; 2003; 2004). In Uruguay erzielten 40 % der Schüler/innen der sechsten Primarschulklasse in sprachlichen Kompetenzen unbefriedigende oder sehr unbefriedigende Leistungen, im mathematischen Bereich waren es 60 %. In der PIRLS-Studie¹ von 2001 erreichten 54 % der argentinischen Viertklässler nur Leseleistungen im unteren Viertel der internationalen Skala für Basiskonntnisse und in Kolumbien waren es 58 %. Zum Vergleich: Beim Spitzenreiter Niederlande gehören zu dieser Gruppe nur 2 %. Zwar erzielten die anderen beteiligten lateinamerikanischen Länder in den oberen drei Leistungskategorien bessere Ergebnisse als Peru (6 %) – Brasilien (17 %), Chile (23 %) und Argentinien (31 %). Sie blieben aber weit hinter dem Spitzenreiter Korea (76 %) oder den im unteren Mittelfeld angesiedelten deutschen Schüler/innen zurück (UNESCO 2005, S. 123).

Ernesto Schiefelbein² kommt in einem Gutachten zu dem Schluss, dass das Millenniumsentwicklungsziel „Beendigung eines kompletten Primarschulzyklus“ mit akzeptabler Qualität in Lateinamerika nach den vorliegenden Daten nur zu einem Prozentsatz zwischen 32 und 41 erreicht wird. Es seien vor allem zwei sich ergänzende Gründe, die dies erklären könnten:

(1) zwischen 63 und 82 Prozent der in den (weit verbreiteten) Haushaltsbefragungen untersuchten Erwachsenen geben an, eine Primarschule beendet zu haben und (2) die erwähnten Untersuchungen der Lernleistungen ergeben, dass nur etwa die Hälfte davon am Ende der Primarschule die Mindestlernanforderungen erfüllen (Küper 2003a, S. 52).

Handlungsmöglichkeiten

Obwohl auch im neuesten Monitoring-Report der UNESCO (2004) noch quantitative Erwägungen eine große Rolle spielen, richtet der Bericht sein Hauptaugenmerk vor allem auf die Bildungsqualität. Die Hauptdeterminanten dafür lägen in der Verbesserung der Lernergebnisse. Dabei handele es sich um einen komplizierten Prozess, in dessen Zentrum die Beziehungen zwischen Lernern und Lehrern stünden. Der Lernprozess funktioniere dann, wenn es eine enge Beziehung zwischen den Werten und Zielen dieser beiden Gruppen gäbe. Jedoch sei diese Beziehung stark von den vorhandenen Ressourcen der Schulen abhängig, von ihren Curriculumzielen und den herrschenden Lehrpraktiken (UNESCO 2004, S. 228).

Ähnlich den sieben Aktionsbereichen des aktuellen UNESCO-Berichts (2004, S. 229ff), geht auch das neue regionale UNESCO-Projekt zur Erziehung (Proyecto Regional de Educacion para America Latina y el Caribe) von 2002 – 2017 von verschiedenen strategischen Brennpunkten aus, in denen Aktionen nötig seien:

- Inhalte und praktische Gestaltung des Bildungsprozesses, um Sinngehalte um uns selber, um die übrigen Menschen und um die Welt, in der wir leben, herum zu konstruieren,
- die Lehrkräfte und die Stärkung ihres Kampfes um einen erzieherischen Wandel, damit sie den Notwendigkeiten des Lernens der Schüler entsprechen können,
- die Kultur der Schulen, damit diese sich in Gemeinschaften des Lernens und der Partizipation verwandeln,
- die Verwaltung und die Flexibilisierung der Bildungssysteme, um effektive Lernmöglichkeiten das ganze Leben lang zu gewährleisten,
- die soziale Verantwortung für die Erziehung, um Verpflichtungen für ihre Entwicklung und ihre Resultate zu entwickeln.

Anders als im internationalen Bericht wird in den lateinamerikanischen Strategien die soziale Verantwortung für Erziehung betont.

Die soziale Ungleichheit im Erziehungswesen besteht auch in Südamerika immer noch in vielfältigen Formen der Diskriminierung der Bevölkerung im ländlichen Raum, der ethnischen Minderheiten und der Kinder und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen. Die Armut nimmt zu und trotz aller Beteuerungen kann die Bildung bisher keinen entscheidenden Beitrag zu ihrer Verringerung leisten. Dies führt letztlich dazu, dass sich die Gegensätze in der Gesellschaft vergrößern. Auch hier sind vielfältige Maßnahmen zur organisatorischen und inhaltlichen Veränderung nötig, um allen Kindern eine hinreichend lange und auf ihre kontextuellen Lernbedürfnisse bezogene Bildung zu ermöglichen. Die Wirtschaftskommission der UN für Lateinamerika geht von einer mindestens 12-jährigen Schulbildung aus, um Fähigkeiten zur Überwindung der Armut zu erwerben. Allerdings sind alle Länder Lateinamerikas weit davon entfernt. Lediglich Argentinien und Chile haben nennenswerte Anteile der Bevölkerung (23 bzw. 22 %) mit diesem Bildungsstand (UNESCO/OREALC 2002, S. 15; 21).

Nationale Umsetzung der Dakar-Ziele

Mit viel Mühe und reichlich spät ist es in Peru – im Gegensatz zu anderen lateinamerikanischen Ländern³ – gelungen, einen eigenen EFA-Plan aufzustellen und so die Selbstverpflichtung der Teilnehmerländer des Weltbildungsforums von Dakar zu erfüllen.

Nach der Dakar-Konferenz gab es in Peru zunächst andere politische Schwerpunkte. Der Präsident Fujimori steuerte auf seine nach der Verfassung nicht mögliche dritte Amtszeit zu, die er zwar nach Bündelung aller Kräfte im Juli 2000 antreten konnte, aber nach Enthüllungsvideos seines Star-Beraters Montesinos recht bald beenden musste. Die Übergangsregierung von Präsident Paniagua wollte den Übergang zur Demokratie sicherstellen und keine eigenen größeren politischen Aktionen unternehmen. Erst ab August 2001 konnten sich Präsident Toledo und seine Regierung grundsätzlicheren Fragen des Bildungswesens zuwenden, dessen Situation mittlerweile katastrophal war. Der prioritären Behandlung der Bildungspolitik im Regierungsprogramm stand allerdings die zu kurz greifende Umsetzung konkreter Maßnahmen gegenüber. Jedes Jahr gab es einen neuen Minister, der eine mit neuen und der andere mit überhaupt keinen Prioritäten, und die finanzielle Situation ließ eine rasche Einlösung der gegebenen Versprechen auf Erhöhung der Bildungsausgaben nicht zu. Die Krise des Bildungswesens (emergencia) wurde offiziell im Jahre 2004 von der Regierung erklärt.

Die Situation ist in anderen lateinamerikanischen Ländern ähnlich. Viele regionale Aktivitäten finden neben chaotischen Prozessen in einzelnen Ländern statt. Die Erziehungsminister treffen sich regelmäßig und vereinbaren neue Pläne oder veröffentlichen neue Erklärungen mit neuen Selbstverpflichtungen. Diese werden wegen ihrer ständigen Wiederholung nur bedingt ernst genommen. Jährlich treffen sich auch die Minister und anschließend die Präsidenten der „Organisation der Ibero-Amerikanischen Länder“ (OEI)⁴ und verabschieden

ihre Deklarationen. Von 1981 bis 2000 hatte die UNESCO das Proyecto Principal de Educacion mit regelmäßigen Ministerreffen durchgeführt, das 2000/2001 umfassend evaluiert und im Jahre 2002 in einer großen Konferenz in Kuba auf eine neue Basis gestellt wurde. Des Weiteren existieren die Organisation Amerikanischer Staaten mit einem eigenen Bildungsprogramm und in mehrjährigem Rhythmus stattfindenden Konferenzen sowie regionale Verbünde wie der Andres-Bello-Pakt im Bereich Bildung, Wissenschaft und Kultur (Andenstaaten und Spanien) mit regelmäßigen Ministerkonferenzen und eigenen Bildungszielen.

Angesichts dieser Fülle von Konferenzen und häufigen Ministerwechsel mit all ihren Konsequenzen für die personellen und sachlichen Veränderungen im gesamten Ministerium wissen viele Menschen in den Mitgliedsländern nicht, was beschlossen wird. Folglich ist es schwer, öffentlichen Druck zur Umsetzung getroffener Vereinbarungen auf die nationalen Bildungssysteme auszuüben. Unklar ist auch, inwieweit z.B. die beachtlichen Bildungsanstrengungen in Chile seit 1990 zu einer Verbesserung der Bildungsqualität geführt haben (Küper 2003a, S. 53).

Hinzu kommt, dass jene Maßnahmen, die zu einer Überwindung der sozialen Ungleichheiten beitragen könnten, nur halbherzig angegangen werden. So stehen wenige Reiche als bevorzugte Eliten des Staates einer Mehrzahl marginalisierter Armen gegenüber, zu denen vor allem auch die indigenen Minderheiten gehören.

Positive Ansätze

Auch wenn die Situation der Bildungswesen in vielen Ländern Südamerikas noch bedrückend ist und eine klare Lösung der Bildungsprobleme selbst in einer im Weltvergleich so relativ fortgeschrittenen Region sich nur bedingt erkennen lässt, gibt es doch Zeichen der Hoffnung. Nahezu alle Länder haben Reformen ihrer Bildungswesen eingeleitet. In Venezuela und Brasilien, vielleicht demnächst auch in Argentinien und Uruguay, wurde eine Gesamtpolitik begonnen, die deutlicher als bisher die Rechte der Armen zu stärken versucht. Es gibt eine Reihe pädagogischer Innovationen auf dem Subkontinent, wie die „Escuela Nueva“ in Kolumbien, die sich bereits über die Welt verbreitet hat, und die Fe- und Alegria-Schulen der Jesuiten, die beide eine kindbezogene Unterrichtung, eine aktive Pädagogik und ein kooperatives Lernen sowie den Erwerb von Fähigkeiten zur Lösung von Problemen zum Ziel haben. Chile hat das Problem der Ungleichheit mit dem Programm P-900 erfolgreich angegangen, das sich auf jene 10 % der Schulen konzentriert, die die schlechtesten Ergebnisse erzielt hatten (UNESCO/OREALC 2004, S. 5).

Es gibt starke Bewegungen hin zur frühkindlichen Erziehung, die in vielen Verlautbarungen der Erziehungsminister und Resolutionen von Ministerkonferenzen einen bevorzugten Platz einnehmen. Es existieren unzählige innovative Initiativen und internationale Projekte, wie das von der deutschen Entwicklungszusammenarbeit unterstützte langjährige Vorhaben mit dem Andres-Bello-Pakt zur Produktion einfacher Lehrmaterialien für die Grundschule. Ebenso ist mit deutscher Hil-

fe der gesamte Komplex der interkulturellen zweisprachigen Erziehung seit Jahrzehnten gegen heftige Widerstände gefördert worden, um eine angemessene Bildungsalternative für die indianische Bevölkerung im Andenhochland von Peru und Ecuador zu entwickeln. Diese Bemühungen haben Implikationen für den ganzen Subkontinent gehabt; genauso wie Bemühungen anderer, so des Regionalbüros der UNESCO in Santiago, das in vielen Bereichen hervorragende Arbeit leistet.

Die Bildungsqualität wird nicht nur von den gemessenen kognitiven Schulleistungen bestimmt, sondern ebenso von Werten bzw. der kreativen und emotionalen Entwicklung der Kinder (UNESCO 2004). Hesse hat darauf verwiesen, dass die neueren konstruktivistischen Ansätze zum „situierten“ Lernen auf Arbeiten zum Alltagswissen, als einem Teil des traditionellen Lernens, zurückgingen. Entsprechend seien relevante sachliche und soziale Erfahrungen und sozial und kulturell geteiltes Wissen keine universellen Gegebenheiten. So könnte es sein, dass Lernen nicht mit Hilfe des Vergleichs interindividueller Lernzuwächse gemessen werden könne, sondern Lernleistungen auf die lokalen Anregungsbedingungen und -einschränkungen zu beziehen seien (Hesse 2004, S. 6). Dies würde das schlechte Abschneiden von Südamerika in den internationalen Schulleistungstests relativieren. Damit mag auch zusammenhängen, dass das Civic-Education Projekt der IEA (International Association for the Evaluation of Educa-

tional Achievement) ergeben hat, dass 14jährige Jugendliche in den Ländern des Südens, und darunter besonders Chile und Kolumbien, „in ihrer Bereitschaft zu Partizipation, zu politischem und sozialem Engagement die gleichaltrigen Jugendlichen in den Industrieländern weit übertreffen“ (Händle 2003, S. 49).

Ausblick

Kinder brauchen eine freundliche Lernumwelt. Dazu gehört auch eine pädagogisch vernünftige Sprachenpolitik, die es ihnen erlaubt, in ihrer Muttersprache zumindest in den ersten Jahren der Schule zu lernen. Die Schule muss für alle Kinder, mit ihren besonderen Bedürfnissen und vielfältigen Lernbedingungen offen sein. Die Kinder müssen im Zentrum des Lernprozesses stehen. Die einzelne Schule ist der entscheidende Ort für einen erfolgreichen Lehr- und Lernprozess zwischen Lehrenden und Lernenden. Um dies zu erreichen, ist das gesamtgesellschaftliche Bemühen entscheidend, die Gestaltung der kindlichen Zukunft als Herausforderung zu begreifen. Davon sind die meisten Länder Lateinamerikas weit entfernt. Allerdings gibt es mittlerweile auch aus der Region realistischere Töne als noch vor wenigen Jahren. Z.B. weist die UNESCO darauf hin, dass zur Erreichung der Dakar-Ziele in Lateinamerika signifikante Anstrengungen unternommen werden müssen (UNESCO 2004, S. 224).

Lateinamerika und die Karibik, und damit auch die meisten Länder Südamerikas, sind derzeit nicht auf einem Wachstumspfad, der es als möglich ansehen lässt, die international geforderten 6 % des Brutto-Sozialprodukts in Bildung zu investieren. Finanzielle Mittel von außen sind ebenfalls nicht in größerem Maße zu erwarten. Damit ist auch die in den politischen Reden immer wiederkehrende Floskel, den Anschluss an die Globalisierung finden zu wollen, weit von der politischen Realität entfernt. In den letzten Jahren hat sich der Abstand zu den führenden Industrienationen vergrößert. Damit sind vielfältige Gefahren bzw. ein gefährlicher sozialer Zündstoff verbunden. Wie lange noch werden die Unterdrückten und Marginalisierten still halten? Soziale Not ist ein Nährboden auch für den Terrorismus (Küper 2003a, S. 53). Bildung und Erziehung können dem vorbeugen, wenn sie entsprechend den internationalen Zielsetzungen eine den Bedingungen der heutigen Welt angepasste Qualität erreichen. Leider sieht es so aus, dass es auch in Südamerika in den nächsten zehn Jahren nicht gelingen wird, allen Kindern einen Primarschulabschluss mit guter Qualität zu geben, ganz zu schweigen von einer ausreichend langen, angemessenen Bildung mit entsprechenden Inhalten und Kompetenzen, um aus der Armut herauszukommen.

Anmerkungen

- 1 PIRLS = Progress in International Reading Literacy Study
- 2 Langjähriger Mitarbeiter von Weltbank und UNESCO sowie zeitweiliger chilenischer Erziehungsminister.
- 3 Auf der entsprechenden Internet-Seite der UNESCO sind nur die Länder Bolivien, Brasilien, Ecuador und Paraguay mit solchen Plänen verzeichnet (<http://ept.unesco.cl>).
- 4 Zur OIE gehören alle spanisch- und portugiesisch-sprachigen Ländern des Kontinents, inkl. Kuba, und Spanien und Portugal.

Literatur

- BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung:** Bildung für alle: Gleichstellung der Geschlechter. Der Sprung zur Gleichberechtigung. Deutsche Übersetzung des UNESCO-Summary Report 2003/2004: Education for All Global Monitoring. Bonn 2004 (BMZ Spezial Nr.087).
- Chiroque Chunga, S.:** Ruta Crítica del Estudiante Peruano, Informe 32, Enero 2005, Instituto de Pedagogía Popular. Lima 2004.
- Händle, Ch.:** Politische Bildung: Mangelhaft. CIVIC-Studie bescheinigt Jugendlichen im Süden höhere soziale Kompetenz als deutschen Jugendlichen. In: epd-Entwicklungspolitik, 8/9, Mai 2003, S. 48 – 50.
- Hesse, H-G.:** Internationale Schulleistungsvergleiche und interkulturelle Lehr-Lern-Psychologie: zwei einander fremde Forschungsstränge. Ein Plädoyer für ihre Integration. Positionsreferat, gehalten am 28.09.2004 auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Göttingen.
- Küper, W.:** Folgen von PISA und anderen Schulleistungsvergleichen für Länder Lateinamerikas. In: ZEP. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 26. Jg., Heft 1, 2003, S. 9 – 16 (2003a).
- Küper, W.:** Lateinamerikas Bildungsmisere. Welche Chance haben die Bildungssysteme Lateinamerikas im Zeitalter der Globalisierung? In: epd. Entwicklungspolitik 8/9, März 2003, S. 51-54 (2003b)
- Ministerio de Educacion del Peru:** Plan Nacional de Educacion para Todos, Foro Nacional de Educacion para Todos. Lima, Junio 2003.
- PREAL – Programa de Promocion de la Reforma Educativa en America Latina y el Caribe:** Informe de Progreso Educativo, Peru (1993-2003). Lima 2004.
- UNDP:** Bericht über die menschliche Entwicklung 2003. Milleniums-Entwicklungsziele: Ein Pakt zwischen den Nationen zur Beseitigung menschlicher Armut. Berlin: Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen 2003.
- UNESCO/OREALC:** America Latina y el Caribe. Panorama regional. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005. Santiago de Chile 2004.
- UNESCO/OREALC:** Gobierno de Chile, Ministerio de Education, Regional Report. Educational Panorama of the Americas. A Summit of the Americas Regional Education Indicators Project. Santiago de Chile 2002.
- UNESCO:** Education for All Global Monitoring Report 2002. Is the world on track? Paris 2002.
- UNESCO:** Education for All Global Monitoring Report 2003/4. Gender and Education for All. The leap to equality. Paris 2003.
- UNESCO:** Education for All Global Monitoring Report 2005. The Quality Imperative. Paris 2004.

Dr. Wolfgang Küper, geb. 1937, von Februar 1999 bis Oktober 2002 Programmleiter Bildung und Gesundheit der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH in Peru und zuständig für ein Kooperationsprogramm der deutschen Entwicklungszusammenarbeit mit dem peruanischen Erziehungsministerium im Bereich der Lehrerbildung; seit Ende 2002 im Ruhestand; zuvor Abteilungsleiter der GTZ für Bildung und Wissenschaft und von 1990 bis 1993 in einem GTZ-Projekt der Zweisprachigen Interkulturellen Bildung in Ecuador tätig; Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften; verschiedene Publikationen zu Fragen von Bildung und Wissenschaft in Afrika und Lateinamerika.